

Article

As Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário em Relação à Inclusão nas Aulas de Educação Física: O Contacto com Alunos com Necessidades Educativas Especiais

High School Children'S Attitudes Toward Inclusion in Physical Education Classes: The Contact with Students with Special Educational Needs

Sandra Filipa Castro da Fonseca Rebelo y Francisco Alberto Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar, en una muestra de la Enseñanza Secundaria, el impacto del contacto con alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las clases de E.F. en las actitudes de los alumnos sin N.E. en relación a la inclusión. La muestra está constituida por 384 alumnos de la Enseñanza Secundaria de escuelas de la región de la Gran Lisboa. La recogida de datos fue realizada a través de la aplicación del cuestionario "Las actitudes de los alumnos frente a sus pares con discapacidad en las clases de Educación Física" (AID - EF, Leitão, 2014). Se realizó un análisis descriptivo de los datos seguido de un análisis inferencial en la base del Test T-Student, a través del programa estadístico SPSS. Se han encontrado valores medios elevados en todas las dimensiones (excepto en las Creencias Conductuales Desfavorables), tanto en las clases con contacto (con alumnos con NEE) o en las clases sin contacto (sin alumnos con NEE), lo que expresa actitudes claramente positivas en relación a la inclusión de alumnos con NEE en las clases de EF. El análisis inferencial nos permitió verificar que de las cinco dimensiones en estudio, Creencias Comportamentales Favorables y Desfavorables, Creencias Normativas, Creencias de Control Interno y Creencias de Control Externo, sólo en tres de ellas, Creencias Favorables, de Control Interno y Creencias De Control Externo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de los alumnos de las clases con y sin contacto. Diferencias que permiten afirmar que, en relación a esas tres dimensiones, los alumnos de las clases sin contacto presentan actitudes más favorables en relación a la inclusión de alumnos con N.E.E. En las clases de E.F.

Palabras Clave: Inclusão; Atitudes; Teoria do Comportamento Planeado; Teoria do Contacto

ABSTRACT

The present study assessed the effect of contact with students with special educational needs (SEN), in Physical Education classes, on the attitudes of students without special needs about inclusive Physical Education. Participants were 384

students from High Schools of the area of the Great Lisbon. Data collection was carried out through the application of the questionnaire "Children's attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education classes" (AID-EF, Leitão, 2014). An inferential analysis of the data followed a descriptive analysis on the basis of the Student's t- Test, through the statistical program SPSS. High average values were found in all dimensions (except in Negative Behavioural Beliefs), in classes with and without contact (with or without SEN students), which expressed clearly positive attitudes regarding the inclusion of students with S.E.N. in physical education. When we compared the attitudes of high school age students of the two groups (classes with and without contact with SEN students) results indicated significant differences in three of the five dimensions analysed: Positive Beliefs, Internal Control Beliefs and External Control Beliefs. These differences allow us to say that the students of the contact classes had less positive attitudes about the inclusion of students with S.E.N. in Physical Education.

Keywords: Inclusion, Attitudes, Theory of Planned Behaviour, Contact theory

INTRODUÇÃO

A heterogeneidade da população escolar, expressão no contexto educativo do processo de globalização, tem sofrido um aumento significativo, no entanto o sistema educativo nem sempre se soube adaptar a estas mudanças da população escolar (Leitão, 2010).

Urge criar estratégias de igualdade pois “ a participação e inclusão na sociedade, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade e não discriminação, são temas inerentes aos direitos humanos e representam aspectos do respeito e da valorização da diversidade humana” (Bernardes, 2012, p. 12).

Desta forma uma sociedade inclusiva deve proporcionar iguais oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, aí incluídos os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O conceito de NEE surge pela primeira vez no relatório Warnock Report em 1978, no Reino Unido, originando uma mudança que privilegiou, em alternativa ao modelo médico da deficiência, um modelo eminentemente social e educativo. Em Portugal é adotado em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Artigo 17.º, ponto 1, sob o termo “indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiência físicas e mentais”.

A inclusão educativa centra-se no esforço permanente de reencontrar estratégias e procedimentos para que sejam proporcionadas as melhores condições e oportunidades de os alunos interagirem solidária e cooperativamente, com o intuito de desenvolverem ao máximo competências académicas e sociais (Leitão & Bilimória, 2014).

Segundo Leitão (2010) incluir é criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, o que passa, entre outros aspetos, pelo reconhecimento de que os alunos aprendem juntos, que a heterogeneidade e a diversidade são um valor, que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados visam, em primeiro lugar, minimizar barreiras que sempre se colocam à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento.

No entanto, o percurso na via da inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais que tiveram uma grande importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação, como é o caso das Nações Unidas e da UNESCO (Silva, 2009).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), as escolas inclusivas devem ter como princípio fundamental a aprendizagem, em conjunto, de todos os alunos, independentemente das suas diferenças. Devem ainda reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos alunos, adaptando-se aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, com o objetivo de “garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades”, diz-nos ainda a Declaração de Salamanca (1994, p.11). Desta forma torna-se indispensável um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dos alunos.

Uma multiplicidade de estudos tem vindo a confirmar que a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no sistema geral de educação, para além de ser uma questão de direitos e de valores, é potenciadora de efeitos positivos para os alunos com e sem necessidades especiais. Esses estudos revelam que as oportunidades de participação dos alunos com deficiência nas actividades escolares têm aumentado (Mrug & Wallander, 2002) e que os alunos sem deficiência aprendem a interagir de uma forma mais positiva com os seus pares com deficiência assumindo comportamentos mais empáticos, responsivos e de maior aceitação.

Krajewski e Hyde (2000, citado por Omote et al., 2005) compararam as atitudes dos estudantes do Ensino Secundário de 1998 com as anteriormente avaliadas em 1987 e encontraram mudanças favoráveis, concluindo que com o decorrer dos anos os alunos sem deficiência demonstraram atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com N.E.E., aumentando a visibilidade das pessoas com deficiência em diferentes locais e a oportunidade de contacto e interacção entre as mesmas.

Mais recentemente (Lampert, 2012), numa revisão da literatura sobre educação inclusiva, refere efeitos positivos nos resultados académicos e no plano comportamental, associados a factores tão diversos como a formação dos professores, o trabalho a pares, o género, as estratégias de ensino usadas pelos professores.

Sabe-se que atitudes negativas em relação a grupos minoritários podem resultar em comportamentos discriminatórios e marginalizadores (Hunt & Hunt, 2000). Sabe-se igualmente (Abbott & McConkey 2006; Smart, 2008) que as pessoas com deficiência têm, muitas vezes, consciência dessas atitudes ou comportamentos discriminatórios. O que pode levar as pessoas com deficiência a vivenciar sentimentos de frustração, de incompetência e incapacidade, de avaliações negativas sobre si próprios (Jahoda & Markova, 2004; Brostrand, 2006).

Inversamente, atitudes positivas (Findler et al. 2007, Keller & Siegrist, 2010; Flatt-Fultz & Phillips, 2012) podem promover sentimentos de competência e capacidade e, em última instância, facilitar a aceitação e inclusão das pessoas com deficiência. Diz-nos igualmente a investigação que os comportamentos que funcionam como facilitadores ou barreiras à inclusão de pessoas com deficiência têm a sua origem em normas, crenças ou atitudes sociais (Antonak & Livneh 2000).

Com efeito, no mundo em que vivemos, as pessoas com deficiência são muitas vezes desvalorizadas, consideradas como menos capazes, inferiores, mais passivas e dependentes (Cook et al., 2007; Louvet, 2007; Seo & Chen, 2009), que duma ou doutra forma se afastam dos padrões de normalidade e perfeição vigentes.

Não surpreende, pois, que a maioria das investigações sobre inclusão no contexto escolar tenha centrado a sua atenção nas atitudes dos professores em relação aos alunos com deficiência e que esta dimensão seja considerada uma dimensão crítica (Obrusnikova, Dillon, & Block, 2010; Dukmak, 2013; Calvo et al., 2015). Muitos dos estudos sobre as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. suportaram-se na teoria do comportamento planeado e parecem confirmar que estes docentes apresentam globalmente atitudes positivas em relação aos alunos com deficiência (Rizzo & Kirkendall, 1995; Folsom-Meek & Rizzo, 2002; Hutzler, 2003; Kozub & Lienert, 2003; Doukeridou et al., 2010).

Esta evolução na via de uma educação inclusiva expressa-se também no âmbito específico da E.F., criando condições para que um número crescente de alunos com deficiência possa participar activamente nas aulas curriculares de E. F. (De Pauw & Doll Tepper, 2000; Block & Obrusnikova, 2007; Herald & Dandolo, 2009; Xafopoulos et al., 2009).

As atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F. foram investigadas numa diversidade de contextos educativos. A investigação (Slininger, Sherrill & Jankowski, 2000) tem vindo a mostrar que essas atitudes são um dos factores mais importantes no sucesso da inclusão dos alunos com deficiências nas aulas de E.F.

A E.F. é uma área de grande importância no que diz respeito à inclusão, visto que permite uma ampla participação de todos os alunos, mesmo daqueles que evidenciam dificuldades mais ou menos acentuadas. As revisões da literatura sobre a inclusão na E.F. efectuadas por Hutzler (2003), Block e Obrusnikova (2007) e O'Brien et al. (2009), referem que em dimensões tão diversas como as atitudes dos alunos com e sem deficiência, dos pais, professores, para-profissionais e coordenadores pedagógicos, os dados são globalmente favoráveis. Identificam algumas barreiras e constrangimentos mas reconhecem que os aspectos positivos ultrapassam em muito os aspectos negativos que encontraram.

No quadro da E.F. (Hutzler et al., 2007; Panagiotou et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009; Liu et al., 2010; Reina et al., 2011) a investigação parece indicar que um contacto estruturado entre alunos com e sem deficiência potencia mudanças favoráveis nas atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão dos seus pares com deficiência. Um ambiente inclusivo, que aceita e valoriza a diferença, proporciona a todos os alunos um sentimento de aceitação e pertença, de solidariedade e apoio.

No entanto, se a investigação, nomeadamente aquela que radica na teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969), reconhece em termos genéricos que a E.F. proporciona envolvimento educativo favorável à inclusão, não podemos igualmente ignorar que os resultados dessa mesma investigação apontam por vezes para resultados discrepantes no que respeita às mudanças favoráveis das atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência. Algo que importa conhecer melhor pois a importância das atitudes dos diversos actores da comunidade educativa em relação às questões da inclusão na E.F. tem sido grandemente enfatizada pelos diversos investigadores (Rizzo, 1984; 1987; Sherrill, 1988).

A PRESENTE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação caracteriza-se pela sua natureza observacional e transversal (Cross-sectional) na base de uma recolha de dados de natureza quantitativa.

O estudo tinha como objectivo saber se as atitudes (crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis, crenças normativas, de controlo interno e externo) dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, face à inclusão dos seus pares com N.E.E. nas aulas de E.F. variam em função da presença de alunos com N.E.E. na turma. Assim, a questão de partida foi formulada da seguinte forma: “As atitudes dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, em relação à inclusão dos seus pares com N.E.E. nas aulas de E.F. variam em função da presença ou ausência de alunos com N.E.E. nessas aulas?”

AMOSTRA

A amostra do presente estudo é constituída por 384 alunos do Ensino Secundário de diferentes escolas da região da Grande Lisboa, Santarém e Torres Vedras.

Dos 384 alunos que compõem a amostra (N=384), 46% são do género masculino (N=175) e 55% do género feminino (N=209). Destes, 155 alunos correspondem à região de Lisboa (N=155), 90 alunos de Torres Vedras (N= 90) e 139 alunos da Margem Sul (N=139).

Os alunos que integram a amostra apresentam idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos, sendo que 93 alunos têm 15 anos (N=93), 133 alunos têm 16 anos (N=133), 109 alunos têm 17 anos (N=109), 33 alunos têm 18 anos (N=33), 12 alunos têm 19 anos (N=12), 3 alunos têm 20 anos (N=3) e 1 aluno tem 21 anos (N=1).

Relativamente ao contacto anterior com alunos com NEE, 54% dos alunos (N= 209) refere nunca ter tido contacto, em contexto de aula, com alunos com N.E.E. em anos anteriores, enquanto 46%, dos alunos afirma ter tido contacto, em anos anteriores, com alunos com NEE (N=175).

Da totalidade da amostra 59% dos alunos (N= 228) frequenta turmas onde estão incluídos colegas com N.E.E. nas aulas de E.F. e 40% frequenta turmas onde não estão incluídos colegas com N.E.E. nas aulas de E.F.

INSTRUMENTO

O instrumento utilizado no presente estudo foi o questionário intitulado “As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F.” (AID-EF, Leitão, 2014).

O questionário é constituído por dezasseis questões de resposta fechada, de acordo com uma Escala de Likert (1-6), em que 1 diz respeito a discordo totalmente e 6, concordo totalmente. O questionário apresenta cinco dimensões: (a) Crenças Comportamentais Favoráveis; (b) Crenças Comportamentais Desfavoráveis; (c) Crenças Normativas; (d) Crenças de Controlo Interno; (e) Crenças de Controlo Externo.

PROCEDIMENTOS

Foi solicitada autorização aos Diretores das Escolas envolvidas e aos Encarregados de Educação dos alunos, que foram informados que a recolha dos dados tinha uma natureza confidencial e anónima e os dados recolhidos seriam estritamente utilizados em termos académicos. A aplicação dos questionários foi efetuada em aulas lecionadas pelos Diretores de Turma, nos 15 minutos finais da aula.

Relativamente aos procedimentos estatísticos utilizou-se o programa informático Microsoft Office Excel 2010 para a construção e tratamento da base de dados. Posteriormente, através do programa SPSS, realizou-se uma análise descritiva de modo a organizar e analisar os dados relativos à amostra, com recurso à média, desvio padrão, valor máximo e valor mínimo, para cada uma das dimensões em estudo. Ainda através do SPSS, procedeu-se à realização de uma análise inferencial dos resultados, utilizando-se o Teste T-Student.

HIPÓTESES

Considerando a questão de partida e os objectivos definidos foram definidas as seguintes Hipóteses:

Hipótese 1 - As Crenças Comportamentais Favoráveis dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, em relação à inclusão nas aulas de E.F., variam em função da presença ou ausência de alunos com N.E. E. na turma.

Hipótese 2 - As Crenças Comportamentais Desfavoráveis dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, em relação à inclusão nas aulas de E.F., variam em função da presença ou ausência de alunos com N.E. E. na turma.

Hipótese3 - As Crenças Normativas dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, em relação à inclusão nas aulas de E.F., variam em função da presença ou ausência de alunos com N.E. E. na turma.

Hipótese 4 - As Crenças de Controlo Interno dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, em relação à inclusão nas aulas de E.F., variam em função da presença ou ausência de alunos com N.E. E. na turma.

Hipótese 5 - As Crenças de Controlo Externo dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, em relação à inclusão nas aulas de E.F., variam em função da presença ou ausência de alunos com N.E. E. na turma.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nas tabelas nº 1 é possível verificar as médias e o desvio padrão de cada uma das dimensões em estudo.

Tabela 1. Média e Desvio Padrão das dimensões em estudo

Dimensões	Média		Desvio Padrão	
	Turmas com alunos com N.E.E.	Turmas sem alunos com N.E.E.	Turmas com alunos com N.E.E.	Turmas sem alunos com N.E.E.
Crenças Comportamentais Favoráveis	4,51	4,75	2,212	2,18
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	1,83	1,90	1,35	1,38
Crenças Normativas	4,87	4,90	2,21	2,21
Crenças de Controlo Interno	4,23	4,97	2,06	2,23
Crenças de Controlo Externo	3,97	4,66	1,99	2,16

A análise da tabela nº 1 permite verificar que, quer nas turmas com alunos com N.E.E. quer nas turmas sem alunos com N.E.E. (turmas com e sem contacto), os valores médios encontrados para todas as dimensões, exceptua-se a dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis, são claramente superiores à média (3,5) da escala utilizada. O que significa que a atitude dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência, nas aulas de E.F., é fortemente positiva. Situação que se reforça com os valores bem inferiores encontrados para as Crenças Comportamentais Desfavoráveis, já que neste ponto quanto mais baixo é esse valor mais positiva é a atitude dos alunos em relação à inclusão. Ou seja, embora reconheçam que a inclusão dos seus pares nas aulas de E.F. pode traduzir-se nalguns inconvenientes, não deixam de ter uma atitude geral fortemente favorável a essa inclusão. Estes dados, atitudes positivas em relação à inclusão nas aulas de E.F., são corroborados por estudos anteriores (Slininger, Sherrill & Jankowski, 2000; Verderber et al., 2003; Verderber, Rizzo & Sherrill, 2003; Kudláček, 2006; Modell, 2007; Townsend & Hassall, 2007; Vignes et al., 2009; Obrusnikova, Block, & Dillon, 2010).

De entre as cinco dimensões analisadas, aquela em que os valores são mais elevados é a das Crenças Normativas logo

seguida da Crenças Comportamentais Favoráveis.

Em geral parece verificar-se que, em ambos os grupos (com e sem contacto), os alunos apresentam uma atitude positiva em relação aos seus pares com deficiência, aceitam-nos e ajudam-nos nas aulas ou fazem intenção disso, ajustam os seus comportamentos de forma a facilitar essa inclusão e reconhecem que os professores fazem igualmente um esforço para ajustar as suas estratégias de forma a promover a participação dos alunos com deficiência nas aulas, como outros estudos igualmente confirmam (Findler et al. 2007; Keller & Siegrist, 2010; Flatt-Fultz & Phillips, 2012; Barr & Bracchitta, 2015). Após a aplicação do teste de Levene para a homogeneidade das variâncias procedeu-se à comparação das médias dos dois grupos (Turmas com alunos com N.E.E. e Turmas sem alunos com N.E.E.), para todas as variáveis dependentes, na base do Teste T-Student, cujos valores estão registados na Tabela nº 2.

Tabela 2. Valores do Teste T para amostras independentes

	Crenças Comportamentais Favoráveis	Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Crenças Normativas	Crenças de Controlo Interno	Crenças de Controlo Externo
p	.012	.051	.678	.000	.000
t	-2.531	-0.658	-0.416	-6.010	-6.218

De acordo com os dados da Tabela nº 2 encontramos diferenças, estatisticamente significativas, entre as médias das dimensões Crenças Comportamentais Favoráveis ($p=.012$), Crenças de Controlo Interno ($p=.000$) e Crenças de Controlo Externo ($p=.000$), dos alunos que têm e não têm contacto com pares com deficiência nas aulas de E.F., dado que qualquer desses valores é inferior a 0,05. O mesmo não ocorre com as Crenças Comportamentais Desfavoráveis ($p=.051$) e as Crenças Normativas ($p=.678$) já que esses valores são superiores a 0,05. Assim, são aceites três das hipóteses formuladas (hipóteses 1, 4 e 5) e rejeitadas as hipóteses restantes (hipóteses 2 e 3). Ou seja, os alunos do Ensino Secundário que frequentam turmas em que estão incluídos alunos com N.E.E. nas aulas de E.F têm Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças de Controlo Interno e Crenças de controlo Externo significativamente inferiores às dos alunos das turmas onde não estão incluídos alunos com N.E.E.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que respeita às hipóteses confirmadas, as que dizem respeito às Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo, as diferenças apontam na direcção de os valores médios encontrados serem sempre superiores nas turmas onde não existem alunos com deficiência nas aulas de E.F. O que numa primeira análise poderia parecer algo discrepante com o postulado pela teoria do contacto (Ajzen & Fishbein, 1980) quando refere que o contacto gradual e sistemático entre grupos diferentes, no caso alunos de turmas de E.F. onde estão incluídos alunos com deficiência, influenciaria de forma positiva a atitude desses alunos em relação aos seus pares com deficiência. Situação que de alguma forma foi confirmada, no âmbito da Educação Física e mais especificamente do *Paralympic School Day* (Hutzler, 2003; Block & Obrusnikova, 2007; Hutzler et al., 2007; Panagiotou et al., 2008; O'Brien et al., 2009; Xafopoulos et al., 2009; Liu et al., 2010; Reina et al., 2011; Qi e Ha, 2012). Com efeito, como referem Brewer & Gaertner (2001, citado por Rutland et al., 2005), a teoria do contacto assenta na ideia de que a discriminação é uma consequência da falta de contacto entre grupos, contacto esse que proporciona experiências positivas, gera percepções de semelhança e desencadeia a atração entre diferentes. Pettigrew & Tropp (2006) referem igualmente que o contacto prévio, entre grupos, produz geralmente efeitos positivos na mudança de atitudes diminuindo preconceitos em relação à diferença.

Ora, no caso dos dados por nós encontrados, é precisamente nas turmas em que não há contacto com a deficiência nas aulas de E.F. que esses valores médios são significativamente superiores. (Tabelas nº 1 e nº 2) No entanto não poderemos esquecer que, quer no âmbito da E.F. quer no caso do *Paralympic School Day*, os dados encontrados pelos diferentes autores nem sempre são concordantes (Devine & Wilhite, 2000; Ješina et al., 2006; Panagiotou et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009; Liu et al., 2010; McKay et al., 2015). Nomeadamente no caso do *Paralympic School Day* alguns estudos mostraram mesmo que, se no âmbito das atitudes em geral, o contacto parece estar associado a mudanças favoráveis nas atitudes em relação à deficiência, já no caso das atitudes específicas em relação à modificação das regras dos jogos como estratégia de promoção da participação dos alunos com deficiência nessas actividades (Slininger et al., 2000; Kalyvas &

Reid, 2003; Ješina et al., 2006; Van Biesen et al., 2006; Panagiotou et al., 2008; Liu et al., 2010), o contacto com a deficiência se traduzia em resultados mais baixos, ou seja, numa atitude menos favorável à inclusão de colegas com deficiência, particularmente se integrassem a mesma equipa, o que poderia reduzir a possibilidade de ganharem. Algo que os próprios autores relacionaram com a maior ou menor importância atribuída por esses alunos à dimensão da competição (Panagiotou et al., 2008; Pruett et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009; McManus et al. 2010; Barr et Bracchitta, 2015).

Os dados encontrados neste estudo, numa amostra de alunos dos Ensinos Básico e Secundário, quando comparamos turmas com e sem contacto, parecem indicar que o contacto com pares com deficiência nas aulas de E.F. parece não se traduzir numa mudança favorável das atitudes dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência. Nas dimensões Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo, esses valores até são significativamente inferiores. Não esqueçamos no entanto que estamos a falar, quer no caso de umas turmas quer das outras (Tabela nº 1), de valores que se situam a níveis bem elevados, ou seja, claramente acima da média (3,5) da escala utilizada. A que acresce referir que os valores encontrados para as Crenças Normativas são os mais elevados, quer para as turmas com contacto quer para as turmas sem contacto (Tabela nº 1) e que, inversamente, os valores registados para as Crenças Comportamentais Desfavoráveis são significativamente baixos quer para as turmas com alunos com N.E.E (com contacto) quer para as turmas com alunos sem N.E.E. (sem contacto).

No entanto, para procurar compreender este aparente paradoxo, quando comparamos os dois tipos de turmas, teremos que voltar à teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969), nomeadamente às quatro condições que a teoria postula como favoráveis a uma mudança favorável nas atitudes, a saber, contato íntimo, frequente e estruturado, suporte da autoridade institucional, igualdade de estatuto e natureza cooperativa do contato. Faltarão algumas destas condições à forma como alunos com e sem deficiência interagem entre si nas aulas de E.F.?

É em relação a este último ponto que os nossos dados se cruzam com algumas investigações anteriormente referidas, precisamente aquelas que verificaram (Slininger et al., 2000; Kalyvas et Reid, 2003; Ješina et al., 2006; Van Biesen et al., 2006; Panagiotou et al., 2008; Pruett et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009; Liu et al., 2010; McManus et al. 2010; Barr & Bracchitta, 2015) que o impacto favorável do *Paralympic School Day* nas atitudes dos alunos, quando existia, se reduzia às atitudes em geral, mas que o impacto do Programa, no caso específico da modificação das regras dos jogos para potenciar a participação dos alunos com deficiência, dada a quebra do carácter competitivo desses jogos adaptados, conjugada com o desejo de jogar e ganhar a um elevado nível competitivo, se traduzia em valores mais baixos (atitudes menos positivas) nos grupos que participavam no *Paralympic School Day* que nos grupos de controlo (que não participavam no *Paralympic School Day*). Este conflito entre atitudes em geral e atitudes específicas em relação à modificação das regras dos jogos ajuda de alguma forma a compreender os dados por nós encontrados já que o questionário aplicado não se centra nas atitudes em geral mas precisamente nas atitudes dos alunos, com e sem contacto, em relação à inclusão nas aulas de E.F.

O que nos leva a equacionar a questão de saber até que ponto as condições necessárias à mudança favorável das atitudes poderão ou não estar presentes nos contextos inclusivos, nas actividades curriculares de E.F., que, de acordo com a alguma investigação (Gremier, 2006; Elliott, 2008; O'Brien et al., 2009; Logan & Wimer, 2013; Park et al., 2014; Orlic et al., 2016), para além das atitudes positivas dos professores, do apoio a professores e alunos, das modificações e adaptações curriculares, da formação em serviço, passam igualmente (Klavina & Block, 2008; Temple & Lynnes, 2008; Lieberman & Houston-Wilson, 2009; Park et al., 2014), de forma muito significativa, pela construção de relações de interdependência positiva entre alunos, pelo trabalho a pares, pelo *peer tutoring*, pela construção de um clima de aula em que a competição conviva saudavelmente com um “noncompetition-style game to provide fun and help”. (Park et al., 2014, p. 44).

Numa linha de investigação muito precisa, centrada em saber qual a intenção dos alunos em relação à hipotética inclusão de pares com deficiência nas aulas de E.F. (Brook & Galili, 2000; Murata, Hodge & Little, 2000; Verderber, Rizzo & Sherrill, 2003; Modell, 2007; Townsend & Hassall, 2007; Vignes et al., 2009; Obrusnikova, Block, & Dillon, 2010), os dados sugerem que as atitudes são genericamente positivas. Muitos desses trabalhos partem do estudo do impacto do Dia Paralímpico (*Paralympic School Day*) nas atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão na E.F. (Devine & Wilhite, 2000; Van Biesen et al., 2006; Ješina et al., 2006; Panagiotou et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009; Liu et al., 2010; McKay et al., 2015). Os resultados, embora distintos, referem a presença de mudanças favoráveis nas atitudes dos alunos, embora essas mudanças nem sempre tenham valor estatístico e se reduzam às atitudes em geral. Os trabalhos de Panagiotou et al. (2008), Xafopoulos et al. (2009) e Liu et al. (2010) são concordantes quanto ao facto de as mudanças favoráveis nas atitudes em geral não se alargarem às atitudes específicas na que respeita à modificação das regras dos jogos para promover a inclusão de alunos com deficiência. Neste aspecto específico ou não foram encontradas diferenças no que respeita às mudanças de atitude (Panagiotou et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009) ou essas atitudes registaram mesmo um decréscimo (Liu et al., 2010).

Sobre este conflito entre atitudes em geral e atitudes específicas em relação à modificação das regras dos jogos Panagiotou diz-nos que “Researchers supposed that this was happened due to the desire of children to have powerful teammates so that they could win the game” (Panagiotou et al., 2008, p. 39).

De entre as explicações possíveis para esta menor receptividade de os alunos sem deficiência às modificações das regras dos jogos surge a questão da competição. Esta atitude negativa em relação à modificação das regras para facilitar o processo de inclusão das pessoas com deficiência nos jogos, referem os autores anteriormente referidos, poderia justificar-se na base da quebra do interesse pelas actividades dado o menor nível de desafio e competitividade que passariam a ter, o que levaria os alunos sem deficiência, por um lado, a querer os seus pares com deficiência nas aulas de E.F., a serem favoráveis a essa inclusão e participação (atitudes em geral) mas, por outro lado, a não os quererem nas suas equipas, o que lhes reduziria a possibilidade de poderem ganhar.

Os dados encontrados na presente investigação permitem-nos caracterizar as atitudes dos alunos do Ensino Secundário em relação à inclusão de alunos com N.E.E. nas aulas de E.F. na base dos seguintes pontos:

1. O contexto geral é o de uma atitude altamente positiva e favorável à inclusão nas aulas de E.F. quer dos alunos das turmas com contacto quer dos alunos das turmas sem contacto.
2. Presença de um equilíbrio entre forças aparentemente contraditórias que suporta a coexistência positiva e construtiva entre interesses centrados no próprio e igual atenção à relação e inclusão do outro. Situação expressa nos elevados valores encontrados para as atitudes em geral (inclusão do outro) mas claramente diferenciada no que respeita às atitudes específicas em relação à modificação das regras dos jogos, onde os valores mais baixos se registam nas turmas com contacto.
3. O ponto anterior poderá ser melhor compreendido se tivermos em consideração as condições postuladas pela teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969) como indutoras de mudanças favoráveis nas atitudes: contacto íntimo, estruturado e prolongado no tempo; suporte da autoridade institucional; igualdade de estatuto dos membros dos diferentes grupos; carácter cooperativo do contacto (partilha de objectivos comuns).

Importa, pois, aprofundar estas questões em futuros estudos, nomeadamente a pertinente questão do valor educativo e formativo da cooperação e da competição, da importância de cada um deles no processo de inclusão de alunos com N.E.E. nas aulas de E.F., até porque, como refere em 2013 a Declaração de Berlim, Comissão I, parágrafo 1.2., a Educação Física “is the most effective means of providing all children and youth with the skills, attitudes, values, knowledge and understanding for lifelong participation in society.”

REFERENCIAS

1. Abbott, S. & MacConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 10*, 275-287.
2. Allport, G. (1954). The nature of prejudice. *New York: Addison-Wesley*.
3. Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin, 71* 319-342.
4. Antonak, R. e Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and rehabilitation: An International Multidisciplinary Journal, 22*, 211 -224.
5. Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*.
6. Barr, J. & Bracchitta, K. (2015). Attitudes toward Individuals with disabilities: The effects of contact with different disability types. *Current Psychology, 34*, 223-238.
7. Bernardes, L. (2012). Avanço das políticas públicas para as pessoas com deficiência: uma análise a partir das conferências nacionais. *Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 10*.
8. Block, M. & Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24*, 103-124.
9. Brook, U., & Galili, A. (2000). Knowledge and attitudes of high school pupils towards children with special health care needs: An Israeli exploration. *Patient Education and Counselling, 40*, 5-10.
10. Calvo, C., Pérez-Tejero, J. & López, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos, 27*, 140-145.
11. Cook, B., Cameron, D. & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education, 40*, 230 -238.
12. Devine, M., & Wilhite, B. (2000). The meaning of disability: implications for inclusive leisure services for youth with and without disabilities. *Journal of Park and Recreation Administration, 18*(3), 35-52.
13. Doulkeridou, A., Evaggelinou, C. & Kudláček, M. (2010). Components of attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education in the ATIPDPE-GR instrument for Greek physical educators. *Acta Gymnica, 40* (4) 63-68.
14. Dukmak, S. (2013). Regular Classroom Teachers' Attitudes towards Including Students with Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning, 9* (1), 26-39.
15. Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward Inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education, 23*(3), 48-55.

16. Findler, L., Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 50, 166-176.
17. Flatt-Fultz, E. & Phillips, L. (2012). Empowerment training and direct support professionals' attitudes about individuals with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 16, 119 -125.
18. Folsom-Meek, S. & Rizzo, T. (2002). Validating the physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities - III (PEATID-III) for future teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.
19. Herald, F., e Dandolo, J. (2009). Including visually impaired students in physical education classes. *British Journal of Visual Impairment*, 27, 75-84.
20. Hunt, B. & Hunt, C. (2000). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education*, 14, 269-283.
21. Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55(4), 347-373.
22. Hutzler, Y., Fliess-Douer, O., Avraham, A., Reiter, S., & Talmor, R. (2007). Effects of shortterm awareness interventions on children's attitudes toward peers with a disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(2), 159-61.
23. Kalyvas, V., e Reid, G. (2003). Sport adaptation, participation, and enjoyment of students with and without physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(2), 182-199.
24. Keller, C. & Siegrist, M. (2010). Psychological resources and attitudes toward people with physical disabilities. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 389-401.
25. Klavina, A. e Block, M. (2008). The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132-158.
26. Kozub, F. e Lienert, C. (2003). Attitudes toward teaching children with disabilities: Review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 323-346.
27. Kudláček, M. (2006). State of knowledge about inclusion of children with disabilities into general physical education. *Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity. Faculty of Physical Culture, Palacky University, Olomouc.*
28. Lampert, M., Graves, L. & Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive classrooms: the impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5), 54-69.
29. Lieberman, L. & Houston-Wilson, C. (2009). Strategies for inclusion: A handbook for physical educators (2nd ed.). *Champaign, IL: Human Kinetics.*
30. Leitão, F. (2010). Valores educativos. *Cooperação e inclusão. Salamanca: Luso-española de Ediciones.*
31. Leitão, F. & Bilimória H. (2014). A Perceção de Alunos e Docentes sobre a Interdependência Professor-Aluno: A Transição entre níveis de ensino. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Lisboa*, 5(1), 73-91.
32. Logan, B., & Wimer, G. (2013). Tracing inclusion: Determining teacher attitudes. *Research in Higher Education Journal*, 20, 1-10.
33. Louvet, E. (2007). Social judgment toward job applicants with disabilities: perception of personal qualities and competencies. *Rehabilitation Psychology*, 52, 297-303.
34. Liu, Y., Kudlacek, Y. & Jesina, O. (2010). The influence of paralympic school day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Gymnica*, 40(2). 63-69.
35. McManus, J., Feyes, K. & Saucier, D. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28, 579 - 590.
36. McKay, C., Block, M. & Park, J. (2015). The impact of paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 331-348.
37. Modell, S. (2007). Student perceptions about sports for persons with physical disabilities - An exploratory study. *Palaestra*, 23(3), 32-37.
38. Mrug, S. & Wallander, L. (2002). Self-concept of young people with physical disabilities: does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 267- 274.
39. Murata, N., Hodge, S.R. & Little, J. (2000). Students' attitudes, experiences, and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology*, 54(2), 59-66.
40. O'Brien, D., Kudláček, M. & Howe, P. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: a European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 46, 2(1), 46-61.
41. Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's beliefs toward cooperative playing with peers with disabilities in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(2), 127-142.
42. Omote, S., Oliveira, A., Baleotti, L., & Martins, S. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, 15 (32), 387-398.
43. Panagiotou, A., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K. & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2). 31 -43.
44. Park, S., Koh, Y. & Block, M. (2014). Contributing factors for successful inclusive Physical Education. *Palaestra*, 28, (1), 42-49.
45. Pettigrew, T. & Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
46. Pruet, S., Lee, E., Chan, F., Wang, M. & Lane, F. (2008). Dimensionality of the contact with disabled persons scale: results from exploratory and confirmatory factor analyses. *Rehabilitation Counselling*, 51, 210 -221.
47. Qi, J. e Ha, A. (2012). Inclusion in Physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and education*, 59(3), 257-281.
48. Reina, R., Lopez, V., Jimenez, M., Garcia-Calvo, T. & Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 14, 243-248.
49. Rizzo, T. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1,

50. Rizzo, T. & Kirkendall, D. (1995). Teaching students with mild disabilities: What affects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205-216.
51. Rutland, A., Cameron, L., Bennett, L., & Ferrell, J. (2005). Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias 3-5 years old Anglo-British children. *Applied Developmental Psychology*, 26, 699-713.
52. Seo, W. & Chen, R. (2009). Attitudes of college students toward people with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 40, 3-8.
53. Sherrill, C. (1988). Leadership training in adapted physical education. *Champaign, IL: Human Kinetics*.
54. Slininger, D., Sherrill, C. & Jankowski, C. (2000). Children's attitudes towards peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196.
55. Smart, J. (2008). Disability, society, and the individual (2nd ed.). *Austin: ProEd*.
56. Temple, V. & Lynnes, M. (2008). Peer tutoring for inclusion. *Healthy lifestyles Journal*, 55, (2/3), 11-21.
57. Townsend, M., e Hassall, J. (2007). Mainstream students' attitudes to possible inclusion in unified sports with students who have an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 265-273.
58. UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais. *Salamanca: Unesco*.
59. Verderber, J., Rizzo, T. & Sherrill, C. (2003). Assessing student intension to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1), 26-45.
60. Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. & Arnaud C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51(6), 473-479.
61. Xafopoulos, G., Kudláček, M. & Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program "paralympic school day" on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Gymnica.*, 39(4), 63-71.